



## Revue internationale d'éducation de Sèvres

60 | septembre 2012  
Le métier de chef d'établissement

---

### La direction pédagogique des chefs d'établissement, un défi à relever

Le cas du Chili

*Education leadership of school heads, a challenge to take up. The Chilean case*

*La dirección pedagógica de los jefes de establecimiento : un desafío por vencer. El caso de Chile*

José Weinstein, Gonzalo Muñoz et Javiera Marfán

Traducteur : Jérôme Quintana

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2496>

DOI : 10.4000/ries.2496

ISSN : 2261-4265

#### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2012

Pagination : 81-92

ISBN : 978-2-85420-595-4

ISSN : 1254-4590

#### Référence électronique

José Weinstein, Gonzalo Muñoz et Javiera Marfán, « La direction pédagogique des chefs d'établissement, un défi à relever », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2496> ; DOI : 10.4000/ries.2496

---

## La direction pédagogique des chefs d'établissement, un défi à relever

*Le cas du Chili\**

José Weinstein  
Gonzalo Muñoz  
Javiera Marfán<sup>1</sup>

La question de la « fonction de direction » s'est retrouvée au centre des débats sur l'éducation au Chili ces cinq dernières années. Alors que des décennies durant, les chefs d'établissement avaient été les gestionnaires, au sein de l'école, des politiques et des décisions prises à d'autres échelons (fondamentalement, au ministère de l'Éducation et aux échelons intermédiaires), on leur demande aujourd'hui d'assumer des fonctions de direction pédagogique et de mener des projets éducatifs au niveau local. Ce changement de rôle caractérise la situation des chefs d'établissement, qui doivent de plus en plus répondre des résultats obtenus par leurs établissements, même lorsqu'ils ne disposent pas de tous les moyens, de toutes les compétences ni de tous les outils nécessaires pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Nous nous efforçons dans cet article de décrire le plus clairement possible cette situation de transition que connaît la fonction de direction d'établissement scolaire au Chili. Nous commençons par situer le contexte dans lequel interviennent les chefs d'établissement, puis nous proposons une définition normative de la fonction de direction et des exigences réelles qui sont les siennes. Nous analysons ensuite les pratiques effectives des chefs d'établissement et nous évoquons, enfin, les grands défis que le système scolaire doit relever pour permettre la réussite de l'action entreprise par les chefs d'établissement.

### BREF APERÇU DU CONTEXTE ÉDUCATIF

Dans le système éducatif chilien décentralisé, le ministère de l'Éducation n'est pas propriétaire des établissements scolaires. Ceux-ci dépendent de *sostenedores*<sup>2</sup> qui les gèrent directement, en s'appuyant sur les orientations générales

\* Article traduit de l'espagnol par Jérôme Quintana.

1. Cet article est le fruit d'un travail de recherche de trois ans (2008-2011) sur la fonction de direction et sur l'évaluation des résultats de l'apprentissage des élèves au Chili, sous l'impulsion du Centre d'études des politiques et des pratiques en éducation ([www.ceppe.cl](http://www.ceppe.cl)), projet CIE01-CONICYT.

2. Littéralement, « souteneurs ». Au Chili, chaque établissement privé subventionné ou public est géré non pas directement par le ministère de l'Éducation, mais par un « *sostenedor* » chargé de recevoir l'argent public et de l'administrer comme bon lui semble. Ce « *sostenedor* » peut être soit une entreprise ou une institution pour les établissements privés subventionnés, soit l'intendant de la municipalité dans le cas des établissements publics. (*Ndt*)

et la réglementation du ministère en matière éducative. Il s'agit d'un système mixte qui repose sur deux types de fournisseurs privés (établissements privés payants et établissements privés subventionnés) et un fournisseur public (les municipalités). Le ministère finance les établissements subventionnés (privés et municipaux) sur la base d'une subvention par élève. Les établissements peuvent proposer différents niveaux d'enseignement : soit un enseignement de base<sup>3</sup> (les écoles, depuis la maternelle jusqu'à la huitième classe de l'enseignement de base), soit un enseignement secondaire (les lycées, de la première à la quatrième classe du secondaire), soit les deux niveaux (les collèges, qui vont de la maternelle à la quatrième classe du secondaire).

Le système accueille environ trois millions et demi d'élèves dans près de douze mille établissements d'enseignement. La tendance, durant les trois dernières décennies, a été d'accroître la proportion d'élèves inscrits dans les établissements privés subventionnés, aujourd'hui majoritaires au Chili. Pour être plus précis, 7 % des élèves sont inscrits dans des établissements privés payants, 37 % dans des établissements publics (municipaux) et 56 % dans des établissements privés subventionnés. La population scolaire est très majoritairement urbaine, et la population rurale (proche des 15 %) fréquente habituellement de petits établissements à un, deux ou trois enseignants, qui comptent plus de trois mille unités.

Les établissements scolaires sont présents sur une très grande partie du territoire et proposent un service d'éducation pratiquement partout, tant pour l'enseignement de base que pour le secondaire. De fait, la législation chilienne actuelle fixe à douze années de scolarité le droit à l'éducation pour chaque citoyen, l'État devant assurer une scolarité obligatoire et gratuite depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. En termes de segmentation sociale, l'écart le plus grand entre les catégories sociales se fait sentir dans l'accès différencié à l'enseignement supérieur, mais également dans le type d'établissement scolaire fréquenté par les différentes couches sociales (« l'élite » fréquente les établissements privés payants, alors que les classes moyennes se tournent vers les établissements privés subventionnés, tandis que les établissements municipaux accueillent de plus en plus les catégories les plus défavorisées).

Les directeurs d'écoles et les proviseurs de lycées sont un peu plus de huit mille, sachant que dans les petites écoles rurales, un enseignant fait fonction de directeur. Il y a pratiquement un chef d'établissement pour vingt enseignants. De plus, il existe habituellement dans les établissements deux autres postes de direction : les chefs technico-pédagogiques<sup>4</sup> et les inspecteurs, les premiers se spécialisant dans les tâches d'enseignement alors que les seconds sont chargés de la discipline et de la vie scolaire.

3. L'enseignement de base : de 6 à 14 ans, soit huit années composées de deux cycles de quatre ans. L'enseignement secondaire se répartit ensuite sur quatre années. (NdT)

4. Depuis la fin des années 1970, il existe un poste de « chef de l'unité technico-pédagogique », ou « chef technique », c'est-à-dire un poste de cadre qui vient en appui du directeur pour tout ce qui a trait spécifiquement à la pédagogie.

Les caractéristiques principales des directeurs d'écoles et de lycées au Chili, comparées à celles de leurs confrères du reste de l'Amérique latine, sont les suivantes :

- un âge élevé (54 ans en moyenne, contre 45 ans en Amérique latine), ce qui va de pair avec une plus grande expérience dans la fonction en général, et une plus grande durée dans l'établissement en particulier ;
- une majorité de femmes (dans près de 60 % des établissements, ce qui correspond au reste de la région) ;
- de longues études (diplôme universitaire d'enseignement et, pour la majorité, formation de troisième cycle universitaire) avant d'assumer la fonction de chef d'établissement, et participation importante aux activités de formation continue ;
- un haut degré de professionnalisation dans l'exercice de la fonction de chef d'établissement (plus de 90 % des chefs d'établissement assument à temps plein leurs fonctions, contre 30 % dans la région) ;
- des rémunérations proches de 1 200 US\$ en moyenne, ce qui équivaut au revenu moyen par habitant ou encore à trois fois et demi le salaire minimum chilien (les chefs d'établissements chiliens sont les mieux payés de la région, même si leur salaire reste bas comparé à celui d'autres professionnels du Chili).

En dépit de ce profil-type, les caractéristiques des chefs d'établissement présentent d'importantes différences selon le type d'établissement dont ils dépendent. Ainsi, les directeurs d'établissements municipaux ont tendance à être plus âgés, comptent une plus grande proportion d'hommes et ont suivi une formation universitaire plus élevée que leurs confrères du privé (payant ou subventionné). Les directeurs d'établissements subventionnés (municipaux et privés) ont un salaire moyen équivalent, même s'il existe de plus grandes variations dans le secteur du privé subventionné<sup>5</sup>, l'écart étant sensible avec les directeurs du secteur privé payant, mieux rémunérés. Les directeurs des établissements privés subventionnés (municipaux et privés) sont généralement issus des couches moyennes et inférieures, alors que les établissements privés payants recrutent parmi les catégories les plus aisées.

### **DÉFINITION NORMATIVE ET EXIGENCES DE LA FONCTION DE DIRECTION**

La législation en matière éducative a peu à peu précisé la fonction de directeur d'établissement scolaire, celui-ci devant s'employer, d'une part, à diriger sur un plan éducatif la communauté scolaire dont il a la charge et, d'autre part,

---

5. Les conditions de travail des directeurs du secteur municipal sont soumises à une législation spécifique propre aux professionnels de l'éducation (le « Statut enseignant » de 1991), ce qui entraîne une forte homogénéité de ces professionnels, contrairement au secteur privé subventionné qui jouit d'une plus grande souplesse sur le plan du statut et des conditions de travail, d'où une plus grande hétérogénéité.

à développer plus particulièrement les projets éducatifs définis par les établissements. La législation a également attribué aux directeurs une mission spécifique, à savoir la conduite pédagogique des écoles et des lycées, en vertu de laquelle les chefs d'établissement doivent orienter et superviser le travail réalisé par les enseignants dans leurs classes. Enfin, on leur a confié la tâche d'articuler la participation des différents acteurs de la communauté scolaire et éducative, en prenant en charge les relations avec les élèves et les parents, et en dirigeant les instances de participation existantes (telles que les conseils de la vie scolaire).

Cette définition centrée sur l'aspect pédagogique est récente (lois de 2004 et postérieures) et marque une rupture par rapport à une tradition plus que centenaire qui faisait du directeur un responsable administratif chargé d'exécuter les politiques décidées en dehors de l'établissement. Cette définition récente introduit également une rupture interne, faisant voler en éclats l'idée bien établie d'une totale autonomie de l'enseignant, où celui-ci était « maître en sa demeure » et seul à décider de ce qui se passait dans sa classe. La législation actuelle oblige en revanche le directeur à exercer une supervision directe du travail des enseignants (Nuñez, Weinstein et Muñoz 2012).

Pour que cette nouvelle fonction de direction puisse être mise en pratique, il faut au préalable remplir deux conditions : d'une part, établir des critères de performance qui rendent opérationnelle la définition générale de la fonction de directeur et, d'autre part, octroyer aux directeurs des attributions leur permettant de mettre en œuvre leur mission<sup>6</sup>. Sur ces deux plans, le Chili a parcouru la moitié du chemin, réalisant des avancées partielles qui n'ont pas encore permis de bâtir une cohérence institutionnelle en matière de direction d'établissement. Il existe ainsi un « Cadre de bonne direction d'établissement » (2005) qui fixe les paramètres généraux des objectifs à atteindre par les chefs d'établissement et distingue quatre dimensions propres à leur mission : la capacité à diriger ; la gestion du programme scolaire ; la gestion des ressources ; enfin, la gestion du vivre-ensemble et du climat scolaire. Néanmoins, ce cadre ne parvient pas à préciser clairement les objectifs à atteindre et, par conséquent, ne fixe pas les critères de performance (ou les « seuils à atteindre ») attendus des directeurs<sup>7</sup>. De même, il ne va pas de soi que les contraintes auxquelles les directeurs sont soumis, pour exercer les fonctions de direction éducative des établissements dont ils ont la charge, correspondent réellement aux attributions qui sont les leurs. Ainsi, les directeurs municipaux interviennent de façon marginale dans le processus de sélection et d'évaluation des enseignants ; ils n'ont pas d'impact sur l'établissement des rémunérations ni des mesures incitatives au profit des

6. Un troisième élément important pour mener à bien cet objectif est de pouvoir compter sur un vrai système de formation, afin de développer les compétences des chefs d'établissement. Ce point sera abordé dans la dernière partie de cet article.

7. Il faut noter que la mise en place de la norme assurance-qualité, fixée par la Loi générale de l'éducation (2009), conduira, dans les années à venir, à définir des critères de performance pour les chefs d'établissement.

personnels qui dépendent d'eux (cadres, personnels enseignants, assistants d'éducation) ; ils ne sont pas totalement responsables de la formation dispensée ; ce n'est que depuis peu qu'ils peuvent former leurs propres équipes de direction.<sup>8</sup> Les directeurs du secteur privé, en revanche, jouissent généralement de plus amples prérogatives. Nous reviendrons sur ce dernier point.

Cette définition normative générale de la fonction de direction doit s'examiner en regard des contraintes réelles que les *sostenedores* imposent aux directeurs. À cet égard, deux objectifs sont généralement pris en compte, qui jouent un rôle très important pour l'établissement et le *sostenedor* : le nombre d'élèves inscrits et le résultat des tests standardisés mesurant l'apprentissage des élèves. Le nombre d'élèves inscrits est directement lié à la dotation allouée à l'établissement scolaire : s'il n'y a pas suffisamment d'élèves inscrits ni suffisamment d'élèves présents tous les jours en classe, les fonds prévus ne sont pas disponibles et ne permettent pas de financer les frais fixes de l'établissement. La tendance démographique étant à la baisse des effectifs de l'enseignement de base et secondaire, les établissements se voient habituellement contraints de lutter pour conserver ou accroître le nombre d'élèves inscrits. Il est fréquent que les *sostenedores* publics et privés fixent à leurs directeurs des objectifs d'effectifs à atteindre et que, lorsque les effectifs sont déficitaires, il faille mettre en place des opérations de recrutement de nouveaux élèves et de nouvelles familles, via diverses campagnes d'information (Weinstein, Muñoz et Marfán 2012). Quant aux évaluations nationales (SIMCE)<sup>9</sup>, elles se pratiquent de manière régulière et sur l'ensemble du territoire dans certaines disciplines fondamentales (langue, mathématiques, compréhension du milieu naturel et social), ainsi qu'à certaines étapes du cycle scolaire (quatrième et huitième années de l'enseignement de base ; deuxième année de l'enseignement secondaire). Cette information est publique et sert, entre autres, à classer les établissements par rapport à un groupe de référence. La Loi sur la subvention scolaire (en vigueur depuis 2008) a fait en sorte que les établissements de l'enseignement de base qui accueillent les élèves des catégories sociales les plus défavorisées puissent bénéficier d'importantes rallonges financières, à condition d'établir un plan d'amélioration qui débouche sur de meilleurs résultats aux évaluations nationales.<sup>10</sup> Si les

8. En outre, la Loi sur la qualité (2011) permet aux directeurs municipaux de se défaire de 5 % de leurs personnels les plus mal évalués.

9. SIMCE : *Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile* (Système national d'évaluation des résultats de l'apprentissage du ministère de l'Éducation du Chili). Voir : M. Leonor Cariola H., Lorena Meckes G., « L'évolution du rôle de l'évaluation dans la politique éducative chilienne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48, 2008. (NdIR)

10. Les établissements de l'enseignement de base sont, dans leur grande majorité, soumis à la Loi sur la subvention scolaire préférentielle (ou loi « SEP »), ce qui leur a permis de mettre en place diverses initiatives visant à améliorer leurs performances (comme les heures de remédiation pour les élèves en difficulté, le recours à une assistante technique spécialisée, l'accroissement des équipes professionnelles, la mise en place de systèmes périodiques d'évaluation des apprentissages). L'augmentation significative des résultats aux tests nationaux enregistrés par ces établissements en langue et en mathématiques a été attribuée, en grande partie, à l'effet de cette loi.

établissements obtiennent de mauvais résultats et ne parviennent pas à améliorer leurs performances dans un délai de quatre à six ans, ils peuvent se voir contraints de fermer leurs portes. Par conséquent, atteindre certains résultats aux évaluations nationales fait partie des engagements que les chefs d'établissements doivent assumer et pour lesquels ils sont amenés à adopter différentes stratégies. (Weinstein, Muñoz et Marfán, *ibid.*).

En somme, les directeurs se sont retrouvés soumis à la concurrence entre établissements et ont été mis face à l'obligation généralisée de rendre compte imposée par le système scolaire. Ils ont vu leurs responsabilités et leurs ressources fortement augmenter, mais en contrepartie ils doivent rendre compte, le cas échéant, de leurs mauvais résultats auprès de l'établissement et du *sostenedor*.

### LES PRATIQUES EFFECTIVES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Dans ce contexte institutionnel, les chefs d'établissement chiliens mettent en œuvre, avec une fréquence plus ou moins grande, des pratiques diverses dans le cadre de leurs fonctions de direction. En s'appuyant sur le cadre conceptuel élaboré par Leithwood *et al.* (2006), il est possible d'analyser la fonction de direction selon quatre dimensions, chacune composée de quatorze pratiques liées de façon manifeste à la qualité de l'enseignement dispensé par l'établissement.

Une étude nationale, réalisée dans des écoles de l'enseignement de base en milieu urbain, rend compte du mode de direction des chefs d'établissement, selon les enseignants (voir annexe p. 90)<sup>11</sup>. Ceux-ci jugent ainsi que les directeurs tendent fréquemment à mettre en œuvre des pratiques visant à définir des objectifs pour la communauté éducative et mobilisant celle-ci autour de ces mêmes objectifs. Ils tendent aussi à construire une culture de travail en équipe et à favoriser l'émergence d'attentes positives pour la réussite scolaire de leurs élèves. En revanche, les directeurs sont jugés plus faibles pour tout ce qui concerne leur fonction de direction pédagogique, notamment sur le plan de la supervision systématique du travail des enseignants en classe et de l'information en retour qui doit en découler. Ils ne sont pas non plus jugés efficaces lorsqu'il s'agit d'éviter que les enseignants croulent sous les tâches administratives non liées à leur travail pédagogique (le rôle de « paratonnerre » est rarement exercé).

11. Cette étude a été réalisée durant le deuxième semestre de l'année 2009 sur un échantillon représentatif à l'échelle nationale de 650 écoles d'enseignement de base en milieu urbain. Dans chaque école, cinq enseignants formant un sous-échantillon ont répondu à une enquête destinée à savoir avec quelle fréquence leur directeur mettait en œuvre l'ensemble des pratiques identifiées sur un plan conceptuel comme ayant un impact significatif sur la qualité de l'enseignement dispensé. Pour en savoir plus : [www.ceppe.cl/](http://www.ceppe.cl/).

Cette étude révèle également le fait que les pratiques constitutives de la fonction de direction s'exercent de façon plus marquée chez certaines sous-catégories de directeurs : chez les directrices plus encore que chez les directeurs, et chez les directeurs d'écoles municipales plus encore que chez les directeurs d'établissements privés. Ce dernier point permet de remettre en question l'idée largement répandue, mais qui ne se vérifie guère empiriquement, selon laquelle le fait de pouvoir compter sur de plus amples attributions conduit en soi à une meilleure direction d'établissement. De fait, les attributions ne suffisent pas (Weinstein et Muñoz, 2012). Il est par ailleurs intéressant de constater qu'il n'y a guère de corrélation entre l'accumulation de formations post-diplôme de la part des chefs d'établissement et la mise en œuvre de bonnes pratiques de direction, ce qui nous interroge plus encore sur la qualité des formations reçues.

Ces pratiques s'exercent dans un contexte général de valorisation des notions d'engagement et d'honnêteté dans le monde de l'éducation, de compétence générale du directeur et de loyauté réciproque, les directeurs étant perçus à la fois comme collègues et chefs (Weinstein, Marfán et Muñoz 2012). Néanmoins, plutôt que d'attendre du directeur qu'il exerce un rôle de soutien sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage (rôle dévolu au « chef technique »), on lui demande de définir les objectifs de l'établissement et de créer un climat d'accueil favorable pour le personnel, afin que celui-ci puisse travailler dans un cadre de relations un tant soit peu personnelles, propices à l'engagement des enseignants dans leur travail ainsi qu'à leur adhésion au projet éducatif.

Les études de cas réalisées dans le cadre de la présente recherche nous apprennent ceci : pour permettre des pratiques de direction centrées sur les aspects pédagogiques de la fonction, il faut au préalable mettre en place un ensemble de processus institutionnels qui font défaut à un grand nombre d'établissements au Chili. Ainsi, même si cela ne se fait pas de manière linéaire, les directeurs doivent progressivement gravir certains paliers de gestion institutionnelle afin de poursuivre des actions de plus en plus liées à l'enseignement, celles-ci pouvant ensuite se diversifier (ou se sophistiquer), une fois certaines conditions minimales remplies. En ce sens, les pratiques visant à encourager l'adoption par les enseignants de nouvelles méthodes, ou l'échange et l'apprentissage entre pairs, tendent à être précédées de la mise en place transversale dans l'établissement de certaines méthodes pédagogiques (comme le recours à la planification, aux critères de réussite dans les évaluations, l'introduction de séances d'observation en classe, la mise en œuvre conforme des programmes, entre autres points). En retour, cette standardisation des pratiques repose sur l'idée que l'école répond aux normes en termes de respect des engagements professionnels des enseignants, tels que le respect du temps de travail et des règlements disciplinaires propres aux établissements. Ainsi, les directeurs exercent des pratiques de direction diverses selon le cadre institutionnel, les compétences des enseignants et l'engagement professionnel qui caractérisent les différents établissements.



Cette étude confirme également les résultats obtenus dans d'autres études nationales (Majluf 2012 ; Volante 2012), à savoir que la mise en œuvre de bonnes pratiques directives a réellement, grâce aux enseignants, un impact positif sur les résultats de l'apprentissage des élèves. Il est notamment possible de confirmer le fait que les chefs d'établissement ont un impact sur le climat favorable qu'ils parviennent à créer dans leur établissement, en favorisant d'une part l'adhésion de tous au projet éducatif et d'autre part la collaboration des différents acteurs. Sur le plan plus spécifique de leur lien avec les enseignants, les directeurs parviennent à transformer les motivations personnelles des enseignants ainsi que leurs conditions de travail, au sens large, mais ils sont moins efficaces pour ce qui est de modifier leurs compétences et leurs aptitudes spécifiques en matière d'enseignement.

### **LES DÉFIS À RELEVÉR AFIN DE PROMOUVOIR LA FONCTION DE DIRECTION**

Si la situation des chefs d'établissement au Chili est marquée par la redéfinition de leur rôle traditionnel, favorisant leur dimension pédagogique dans les écoles et les lycées, on est encore loin d'atteindre les résultats escomptés. On peut de fait citer cinq champs d'action qu'il serait particulièrement opportun d'explorer afin de renforcer le changement opéré.

Un premier défi consiste, pour le système, à attirer de meilleurs candidats au poste de directeur d'établissement scolaire, et en plus grand nombre. Cet objectif est d'autant plus important que, étant donné l'âge avancé des directeurs, la question de leur remplacement se posera de manière cruciale dans les cinq ou dix années à venir. Cette valorisation du poste de directeur doit être autant symbolique (en donnant au chef d'établissement davantage voix au chapitre sur le plan des décisions prises dans le domaine éducatif) que matérielle (par une hausse importante de son salaire)<sup>12</sup>. Et le défi est particulièrement de taille lorsqu'il s'agit, par des mesures incitatives à la fois symboliques et matérielles, d'attirer les meilleurs directeurs là où leur besoin se fait le plus sentir, dans les établissements scolaires des zones les plus défavorisées. En effet, le Chili a suivi la même évolution que celle déjà décrite par Loeb *et al.* (2011) aux États-Unis : les directeurs qui réussissent le mieux ont tendance, tout comme les enseignants, à se diriger vers des établissements socialement plus prestigieux, qui s'adressent aux catégories sociales les plus privilégiées.

12. La Loi sur la qualité (2011) constitue une avancée dans cette direction, car elle a permis de relever le salaire des directeurs des établissements municipaux les plus peuplés. Toutefois, leurs salaires sont toujours bas par rapport aux autres professionnels en général, et plus encore lorsqu'on les compare aux salaires d'autres professionnels exerçant des fonctions de direction.

Un deuxième défi porte sur la définition même du poste de directeur et sur la nécessité de définir les priorités de son action dans le domaine éducatif. Comme nous l'avons vu, les directeurs se voient confier toujours plus de nouvelles responsabilités et doivent répondre des résultats obtenus par leurs établissements, sans pour autant être déchargés d'autres responsabilités moins importantes ou administratives. Il ressort ainsi que la fonction de direction ne connaît aujourd'hui pratiquement pas de limites : les directeurs doivent prendre en charge tous les « problèmes inattendus » qui surgissent quotidiennement dans les établissements scolaires (problèmes de discipline avec certains élèves, absences de professeurs, contrôles ministériels, visites inopinées de chargés de mission, requêtes du *sostenedor*, etc.) et ils sont souvent débordés par tous les impondérables. Si l'on veut que le directeur exerce une véritable direction pédagogique, il faut assigner à cette fonction des priorités bien claires, en réduisant de manière importante la charge administrative et en permettant que d'autres cadres exercent la totalité de cette charge. Cette fonction de direction pédagogique devrait davantage consister à créer les conditions permettant aux enseignants de former une communauté d'apprentissage efficace, plutôt qu'à essayer de suppléer les carences de chaque enseignant pris individuellement. Le directeur doit assumer un rôle « d'orchestrateur », en se concentrant sur l'aspect éducatif et en reconnaissant le caractère variable des situations scolaires auxquelles il doit faire face. Sa tâche ne consiste pas à traiter exclusivement de questions liées à l'enseignement et au dialogue privé avec les enseignants (tâche qui peut être déléguée au chef technique).

Le troisième défi consiste à bâtir une structure de carrière attirante et progressive dans le temps. Il est fondamental de définir une carrière de directeur qui permette un accomplissement professionnel progressif, de sorte que plus les connaissances et l'expérience acquises sont grandes, plus l'apport est grand et la gratification importante. La possibilité que les bons directeurs assument en fin de carrière un rôle de « chef de file du système », formant des réseaux d'échange et permettant un apprentissage effectif entre pairs, semble souhaitable non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour l'ensemble du système (Muijs, 2010).

Pour relever les défis précédemment décrits, il faut aussi modifier de façon substantielle la formation que reçoivent aujourd'hui les directeurs. En effet, s'il existe une formation professionnelle longue et dense, celle-ci souffre de nombreuses contraintes, et la qualité de la formation ainsi que les possibilités offertes s'en trouvent limitées (Muñoz et Marfán, 2011). La rénovation de l'offre de formation devrait commencer par différencier l'offre selon les différents moments de la carrière des directeurs, en veillant à ce que ceux-ci puissent bénéficier d'un soutien lors des trois principales phases de leur carrière : la période qui précède l'entrée en service, puis l'entrée dans la carrière et enfin le déroulement même de la carrière. Il s'agit de ne pas se concentrer uniquement sur la première phase. Le ministère devrait également prévoir un système de

régulation de la qualité des offres proposées aux directeurs ou aux futurs directeurs, afin de ne dispenser aucune formation ou de ne délivrer aucune certification dont l'utilité soit discutable ou qui repose sur des bases précaires (comme les professeurs vacataires ou peu impliqués, les plans académiques de formation peu cohérents). Il faudrait notamment promouvoir un type de formation moins académique et moins formelle, davantage liée à la pratique même de la fonction de directeur, à la direction pédagogique et au déploiement de compétences propres à la fonction. Il est certain qu'il conviendrait à l'avenir de définir clairement et de manière explicite les critères de performance correspondant à la fonction, d'indiquer un cap bien défini, ce qui devrait faciliter le développement d'offres éducatives pertinentes et de qualité.

Enfin, les directeurs d'écoles et de lycées au Chili souffrent d'un déficit institutionnel, déficit perceptible par le manque d'instances spécialisées à différents niveaux du système éducatif pour aborder la question de la fonction de direction, mais aussi par le fait que les directeurs ne sont pas regroupés au sein d'une organisation qui agirait en faveur de leur développement professionnel et revendiquerait leurs intérêts spécifiques. Les nouvelles contraintes auxquelles les directeurs sont aujourd'hui soumis, dans un rôle profondément redéfini ces dernières années, obligent à renforcer les appuis institutionnels pour que les chefs d'établissement puissent exercer leurs fonctions de manière adéquate, dans l'intérêt de l'ensemble du système éducatif au Chili.

## BIBLIOGRAPHIE

LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS A., y HOPKINS D. (2006) : « Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning » (No. 800) : National College for School Leadership.

LOEB S., KALOGRIDES D. y LAI HORNG E. (2010) : « Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229.

MAJLUF N. (2012) : « El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar ». In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

MARFÁN J., MUÑOZ G., PASCUAL J., VALENZUELA P. y GONZÁLEZ R. (en proceso) : *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

MUIJS D. (2010) : « A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement ». *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(1).

MUÑOZ G. y MARFÁN J. (2011) : *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

MURILLO J. (2012) : « La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina ». In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

NUÑEZ I., WEINSTEIN J. y MUÑOZ G. (2012) : « ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la dirección escolar en Chile ». En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

VOLANTE P. (2002) : « Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. » In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

WEINSTEIN J., MARFÁN J. y MUÑOZ G. (2012) : « ¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. » In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

WEINSTEIN J. y MUÑOZ G. (2012) : « Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. » In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

WEINSTEIN J., MUÑOZ G. y MARFÁN J. (2012) : « Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuelas para alcanzar los resultados comprometidos ». In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (Weinstein J. y Muñoz G. Eds.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

WEINSTEIN J., MUÑOZ G., CARRASCO A., HORN A., MARFÁN J., VOLANTE P., ANDERSON S., ÁLVAREZ N. y GONZÁLEZ R. (2011) : *Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Proyecto CIE01-CONICYT.

**Annexe :**  
**Présence de pratiques de direction selon le type d'établissement**

Dimensions	Pratiques du directeur	Proportion d'enseignants « tout à fait d'accord » (en %)	Type d'établissement		
			Municipal <sup>#</sup>	Privé subventionné <sup>#</sup>	Privé payant <sup>#</sup>
Donner une direction	Bâtir une vision commune	48	49	48	46
	Favoriser l'acceptation d'objectifs communs au groupe	40	50	44	37
	Attentes de performances élevées	50	52	49	52
Contribuer au développement des personnes	Attention et soutien individuels aux enseignants	46	48	45	41
	Stimulation intellectuelle	35	37	34	31
	Proposer un modèle adéquat	48	49	48	45
Repenser l'organisation	Bâtir une culture fondée sur la coopération	49	49	48	47
	Restructurer	39	43	38	33
	Établir des rapports productifs avec les familles et la communauté	42	46	41	38
	Relier l'école à son environnement	35	41	33	28
Gérer l'enseignement	Dotation en personnel	41	45	39	34
	Fournir une aide aux enseignants	33	37	32	23
	Supervision	46	47	46	37
	Éviter que le personnel ne s'écarte de sa tâche	26	30	25	17

Source : élaboré par l'auteur à partir d'une enquête auprès d'enseignants.